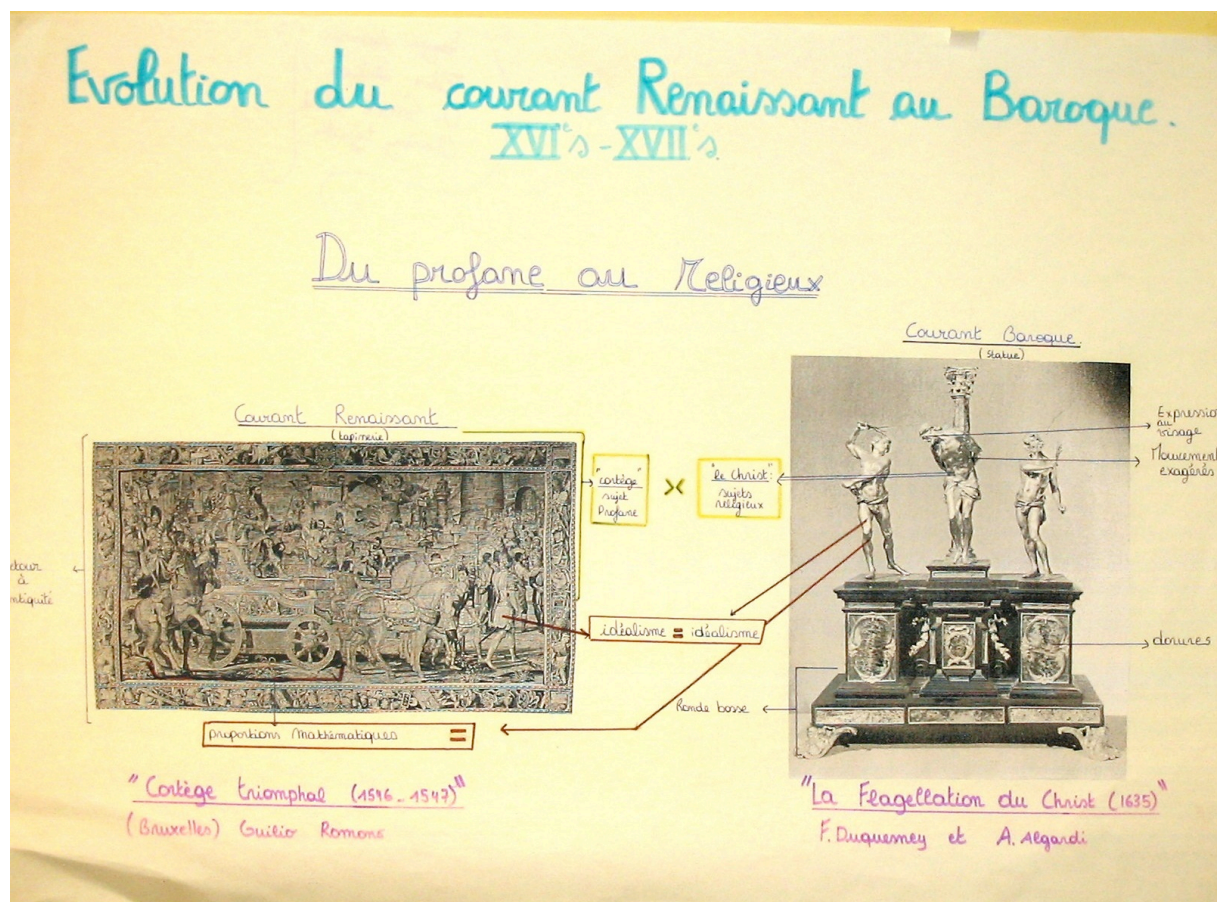


Faire apprendre et évaluer des compétences en classe d'histoire

Récit

Bruxelles, Musées royaux d'Art et d'Histoire : dans les salles consacrées à l'art européen au Moyen Âge et aux Temps modernes, des élèves s'affairent par groupe de deux. Mission : choisir, parmi une dizaine d'œuvres des XI^e-XVIII^e s., deux œuvres appartenant à deux courants artistiques consécutifs.

Au moment convenu, les élèves se regroupent autour des guides du Musée pour faire le point. Ce retable : roman, gothique, renaissant ? ... Pas simple car les traits distinctifs de ces courants, préalablement appris en classe au départ de l'étude de l'architecture et de la sculpture des XI^e-XVIII^e s., ne s'observent pas aisément sur des œuvres d'autres natures. Les guides confirment, ajustent, complètent, corrigent... les apports des élèves. Ceux-ci notent attentivement car il leur appartiendra de fabriquer un *poster* qui présente et compare les deux œuvres qu'ils ont choisies.



La Louvière, Institut Sainte-Marie : le professeur retrouve ses élèves et leur propose d'observer deux *posters* réalisés par une autre classe et d'en repérer les qualités et défauts. L'enseignant engrange les critères mis en évidence par les élèves, les contraint à justifier leurs appréciations en précisant les éléments observables qui les fondent... puis leur fait découvrir une grille d'évaluation sur base de laquelle il leur est demandé d'apprécier leur propre *poster* avant de comparer leur évaluation avec celle réalisée, au préalable, par le professeur. Des échanges se nouent : si les appréciations sont généralement convergentes, elles divergent parfois... Pendant ce temps, les élèves rédigent un bref texte qui précise leurs acquis et les éléments auxquels ils devront être attentifs la prochaine fois... et qu'ils pourront confronter à l'appréciation que l'enseignant formulera dans leur bulletin : cet exercice ayant été précédé de deux autres activités de même nature, les acquis des élèves y seront en effet notés.

La Louvière, 30 juin : l'année scolaire se termine. Pour Laetitia, pas de souci : même si le *poster* réalisé au Musée posait certains problèmes au plan de l'exactitude des informations, les autres productions de même nature réalisées en cours d'année lui ont permis de montrer qu'elle maîtrisait, dans d'autres occasions, cette exigence minimale. Pour Marie, par contre, l'ensemble de ses productions posant des problèmes de mise en relief des informations, la maîtrise de la compétence dite de « communication » n'a pu être attestée. Mais rien ne s'oppose, pour son professeur d'histoire, à son passage dans la classe supérieure, Marie ayant fait la preuve de la maîtrise des autres compétences et obtenu des performances satisfaisantes sur le plan du *savoir redire*, *savoir refaire*.

Mise en perspective

Fabriquer un poster...

Les responsables des différents réseaux d'enseignement de la Communauté française de Belgique ont entrepris, depuis 1997, une réforme qui a conduit à revoir les objectifs de formation de l'école secondaire en les énonçant en termes de « compétences ». Les nouveaux *curricula*, entrés en application à partir de septembre 2001, précisent les compétences dont les élèves doivent avoir la maîtrise à la fin de chaque année.

En histoire, l'énoncé des compétences a été l'occasion de dépasser le *savoir redire* ou le *savoir refaire* qui constituaient les objectifs de formation essentiels et, sans négliger l'apprentissage de ces « savoirs à redire » ou de ces « savoir-faire à refaire », d'orienter l'enseignement de l'histoire dans la perspective de l'apprentissage du *transfert*, lequel constitue l'essence même du projet de faire apprendre des compétences¹. Le concept de « compétence » a donc été défini comme l'aptitude de l'élève à mobiliser, dans un type de situation déterminé, un ensemble de savoirs et de savoir-faire, préalablement appris.

Quatre types de situations complexes, aussi appelées *situations d'intégration*, ont été définies. Les élèves doivent y être régulièrement confrontés : c'est à travers elles qu'ils feront la preuve de leur capacité à transférer c'est-à-dire à utiliser, exploiter, mobiliser ensemble... ou « intégrer » les savoirs et savoir-faire appris. Pour que cette intégration ait effectivement lieu, la situation proposée doit revêtir un niveau de complexité suffisant. L'apprenant doit, en outre, avoir été confronté à plusieurs reprises à une situation de la même espèce et ce afin d'en découvrir le profil exact et de se familiariser avec les compétences dont il doit avoir la maîtrise. L'enseignant doit donc veiller à ce que chaque situation didactique soit suffisamment nouvelle — sinon la démarche mise en œuvre relèvera davantage du *savoir redire* ou du *savoir refaire* — mais aussi suffisamment proche de celles qui lui ont déjà été proposées. Cette exigence a conduit à la définition, pour chaque compétence, d'un type de situation complexe particulière. Le tableau ci-dessous en rappelle la teneur².

Compétence 1 — Énoncer un ensemble organisé de questions de recherche pertinentes et originales <ul style="list-style-type: none">➤ En fonction d'un objet de recherche➤ Sur base de l'analyse d'un ensemble de documents :<ul style="list-style-type: none">— d'un genre déjà rencontré— suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche— comportant des paradoxes, des contradictions, des divergences entre eux et/ou avec des informations apprises➤ En mobilisant un concept qui soit :<ul style="list-style-type: none">— un réel outil de compréhension de l'objet de recherche,— un réel outil d'investigation de la documentation	Compétence 3 — Répondre à une question de recherche sous forme d'un texte de synthèse <ul style="list-style-type: none">➤ En fonction d'une question de recherche➤ Sur base d'un ensemble de documents :<ul style="list-style-type: none">— d'un genre déjà rencontré— suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche— comprenant des informations pouvant être mises en relation entre elles et/ou avec des connaissances apprises➤ En mobilisant un concept qui soit :<ul style="list-style-type: none">— un réel outil de compréhension de l'objet de recherche,— un réel outil d'investigation de la documentation
---	--

¹ J. BECKERS, *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor, 2002; Ph. JONNAERT, *Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique*, Paris – Bruxelles, De Boeck, 2003; Ph. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997 ; X. ROEGERS X. & J.-M. DE KETELE, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 2000.

² Pour un aperçu plus détaillé, cfr J.-L. JADOULLE & M. BOUHON (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire*, nouv. éd., Louvain-la-Neuve, UCL, 2003 ; M. BOUHON & C. DAMBROISE, *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2001 et J.-L. JADOULLE, M. BOUHON & A. NYS, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2004.

<p>Compétence 2 – Identifier les documents pertinents et, pour une source au moins, énoncer les raisons de s’y fier ou de s’en méfier</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En fonction d’un objet ou d’une question de recherche ➤ Sur base d’un ensemble de documents <ul style="list-style-type: none"> — d’un genre déjà rencontré — pertinents et non pertinents par rapport à l’objet de recherche — posant des problèmes de critique ➤ Sur base d’informations relatives au contexte de production des documents 	<p>Compétence 4 – Communiquer des savoirs préalablement appris sous forme d’une ligne du temps, d’un schéma, d’un tableau, d’un plan, d’un poster</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des savoirs préalablement appris ➤ Des matériaux nouveaux à traiter (documents...) pour fabriquer le vecteur de communication
--	---

La première compétence a donc pour objectif d'apprendre à l'élève à énoncer des questions de recherche sur base de l'analyse d'un ensemble documentaire et en mobilisant un des concepts étudiés auparavant. La sélection par l'enseignant des documents doit donc être l'objet de la plus grande attention : rassemblés autour d'un objet de recherche nouveau, les informations qu'ils contiennent doivent pouvoir être confrontés entre elles ou avec des connaissances apprises et être éclairées par la mobilisation d'un des concepts préalablement étudiés.

La deuxième compétence vise à rendre l'élève capable d'identifier, parmi un ensemble de documents et en fonction d'un objet ou d'une question de recherche, la ou les sources pertinente(s) et d'en évaluer la crédibilité. Pour ce faire, il dispose, à propos de chaque document, d'informations fournies par l'enseignant et/ou d'instruments de travail adaptés à son âge et qui peuvent le renseigner sur les différents témoins, leurs options, le contexte dans lequel ils ont témoigné, leurs intentions et leur(s) destinataire(s)...

La troisième compétence a pour finalité d'apprendre à l'élève à rédiger une synthèse en vue de répondre à une question de recherche nouvelle.

La quatrième compétence porte sur l'aptitude de l'élève à transposer des connaissances préalablement apprises sous forme d'un poster, d'un tableau, d'une ligne du temps ou d'un schéma. Ces informations auront été préalablement apprises ou seront fournies par l'enseignant. Elle est au cœur du récit présenté en tête de cet article.

Et les manuels d'histoire ?

Pour épauler les enseignants dans la mise en œuvre de cette nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire, nous avons conçu deux nouvelles collections de manuels scolaires : *Construire l'Histoire* (2005-2008, 4 vol. + 4 guides didactiques) et *FuturHist* (2008-...). Ces deux collections proposent un tout nouveau concept de manuel d'histoire... à découvrir sur <http://www.xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx>

S'approprier les qualités attendues, apprécier son propre poster et comparer cette appréciation à celle de l'enseignant...

Habitué à évaluer la capacité de l'élève à *savoir redire* tel ou tel savoir ou à *savoir refaire* tel ou tel savoir-faire, les enseignants se sont trouvés confrontés à des productions d'élèves bien plus ouvertes que celles qu'ils étaient habitués à évaluer. Leurs pratiques d'évaluation ont rapidement montré leurs limites pour apprécier des productions comme l'énoncé de questions de recherche, l'analyse critique d'un ou de plusieurs témoignages, un texte de synthèse, une ligne du temps, un poster, un schéma... Pour les aider à affronter cette nouvelle exigence, il nous a semblé indispensable de les amener à :

- critérier leur évaluation, c'est-à-dire énoncer les qualités attendues à titre principal et secondaire, ainsi que les indicateurs c'est-à-dire les éléments observables dans la production de l'élève et qui attestent de l'atteinte de tel ou tel critère ;
- communiquer ces critères aux élèves, sous forme de consignes et/ou de grille critériée à mobiliser durant leur travail, et leur permettre de se les approprier par l'analyse de productions.

Cette dernière démarche se révèle, aux dires mêmes des élèves³, extrêmement porteuses dans la mesure où elle leur permet de cerner de manière précise ce qui est attendu d'eux. Elle trouve un

³ M. BOUHON & C. DAMBROISE, *Evaluer des compétences...*

prolongement logique dans l'autoévaluation de l'élève, celle-ci débouchant inévitablement sur un temps de coévaluation, l'enseignant ayant également apprécié la production de l'élève.

Ces différentes démarches nous apparaissent absolument essentielles dans le contexte de l'apprentissage de compétences. La complexité de celles-ci exige en effet que l'enseignant ménage un temps qui permette l'élève de se familiariser avec les caractéristiques des quatre types de tâches qui correspondent aux quatre compétences.

Cet exercice ayant été précédé de deux autres activités de même nature, les acquis des élèves seront notés au bulletin...

La complexité et l'ambition inhérentes au projet de faire apprendre des compétences suppose aussi que l'élève se voit reconnaître le droit à l'erreur. Il convient donc de ne pas affecter trop vite un poids certificatif aux performances des élèves, du moins quand celles-ci révèlent des faiblesses importantes, et de développer d'abord et avant tout la fonction formative de l'évaluation. Aussi, dès que l'élève exerce une compétence, sa production mérite qu'elle soit évaluée. Les données ainsi engrangées le sont d'abord dans un but formatif, c'est-à-dire afin de donner à l'élève un retour informatif sur sa performance. En fin d'année, elles seront également examinées à fin certificative, avec l'ensemble des autres informations livrées au fil des différentes situations d'évaluation.

Jean-Louis JADOULLE

Université de Liège et Université catholique de Louvain